

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

היזמה למחקר יישומי בחינוך

הוועדה לתחום שפה ואוריינות

מאפייני חטיבות הביניים וגיל ההתבגרות

והשפעתם על ההוראה והלמידה

דיווח ממפגש לימודי

ט"ו בטבת, תשע"א, 22.12.10

כתיבה ועריכה: איתי פולק

ירושלים, תשע"א-2011

היזמה למחקר יישומי בחינוך

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום 96 מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשכ"א 1961, קובע כי מטרותיה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייצג לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

היזמה למחקר יישומי בחינוך הוקמה במטרה להעמיד לרשות מקבלי החלטות ידע מדעי עדכני ומבוקר העשוי לסייע להם במאמציהם לשפר את הישגי החינוך בישראל. נושאים שבהם עוסקת היזמה נובעים משאלות של מקבלי החלטות ונקבעים בעקבות התייעצויות עם בכירים במשרד החינוך (משה"ח) ועם בעלי עניין נוספים. היזמה פועלת בעיקר באמצעות ועדות תחום, ועדות נושא ומפגשים לימודיים. החוקרים המשתתפים בוועדות עושים את עבודתם בהתנדבות. את ועדת ההיגוי של היזמה ממנה נשיא האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים.

היזמה הוקמה בשלהי שנת 2003 כמיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. יז הנדיב היא שהגתה את הקמת היזמה ואף מימנה את מרבית פעולותיה בשנים הראשונות. מראשית שנת 2010 פועלת היזמה בחסות מלאה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בקיץ תשי"ע (2010) הוסיפה הכנסת תיקון לחוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, והסדירה את אופן ההתקשרות בין משרדי ממשלה המבקשים ייעוץ ובין האקדמיה. היזמה היא המאגדת את פעולות הייעוץ שהאקדמיה נותנת בתחום החינוך לממשלה ולרשויות שונות.

שלוש הנחות עבודה עמדו בבסיס הקמתה של היזמה:

- ידע מתפתח בתחומי מחקר שונים, מחקר המוח עד חקר ביצועים, עשוי לתרום למחקר ולעשייה בחינוך. בתחום החינוך ובתחומים אחרים יש בישראל יכולות מחקר שניתן לכוון לשיפור ההישגים בחינוך.
- הצבה של שאלות מחקר הנגזרות מסדר היום של מקבלי החלטות עשויה לעודד חוקרי חינוך להרחיב את פעילותם ליצירת ידע מועיל למעשה החינוכי, תוך שיתוף פעולה עם חוקרים מתחומי ידע אחרים. השקעה של מאמץ במתן תשובות לשאלות אלה עשויה להניב פיתוח של תאוריות וכלי מחקר חדשים, לקידום של מערכת החינוך, של החינוך ושל מחקר החינוך.
- מקבלי החלטות בתחום החינוך, ממורים עד הנהלת משרד החינוך, ירצו להפיק תועלת מידע מוסכם ומבוקר שיועמד לרשותם, ואף לתרום מניסיונם המקצועי להתפתחותו של ידע כזה.

הבחירה בשאלות שבהן תעסוק היזמה מתייחסת לערך המוסף שלה ואינה מיועדת לספק את המרכיב המדעי לכל החלטה בחינוך. הערך המוסף של היזמה נובע מכך שהנושאים שבהם היא עוסקת נגזרים משאלות של מקבלי החלטות, מן הרב־תחומיות של ועדותיה, מיכולתה לכנס ידע קיים ולהגיע לתמימות דעים על השלכותיו האפשריות, מתהליכי השיפוט שהיא מפעילה על התוצרים, מהקפדתה בנושאים של ניגוד עניינים וממחויבותה לפרסם ברבים את ממצאיה. מלבד הערך של הדיון המשותף יש לתהליך גם תוצרים מוחשיים: מסמכים של ועדות המומחים ודוחות מימי עיון ומפגשים לימודיים.

הקמת היזמה למחקר יישומי בחינוך נשענה על דוגמאות מארצות הברית וממדינות באירופה, שבהן התגייסו אקדמיות לאומיות למדעים לשיתופי פעולה למען קידום מערכת החינוך, תוך שילוב של למידה ממחקר ומניסיון קודם. התברר כי במדינות אלה קיימת, בתנאים מסוימים, זיקה בין שיפור הישגיהם החינוכיים של התלמידים ובין שימוש שיטתי של מורים, מנהלים וקובעי מדיניות בידע ובראיות שמספק מחקר מדעי.

חברי הוועדה לשפה ואוריינות

פרופ' (אמריטוס) עלית אולשטיין, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, יו"ר
פרופ' (אמריטוס) מרים בן-פרץ, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
פרופ' שאול הוכשטיין, המחלקה לנירוביולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר איריס טבק, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
פרופ' גד יאיר, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' משה ישראלשוילי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר אלינור סאיג'י-חדאד, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' יוסף צלגוב, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בן-גוריון
ד"ר תמי קציר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
פרופ' מלכה רפפורט חובב, החוג לבלשנות, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר פנינה שירב, לשעבר מפקחת באגף לתכנון ופיתוח לימודים במשרד החינוך

מרכז הוועדה : איתי פולק

הדוח עבר הליך מקובל של שיפוט עמיתים בלתי תלוי. צוות היזמה מודה על השיפוט שסייע להבטיח את בהירות הדיווח, את איכותו ואת אי-תלותו. האחריות לתוכנו של מסמך זה מוטלת כולה על צוות היזמה.

תוכן עניינים

4	רקע ומטרות
6	חלק ראשון – מאפייני חטיבות הביניים
6	תקציר הרצאתה של ד"ר אדי-רקח – חטיבות הביניים : מאפיינים ואתגרים
8	תקציר הרצאתו של מר דוד מעגן – מאפייני כוחות ההוראה בחטיבות הביניים
10	סיכום הדיון בחלק הראשון של המפגש
13	חלק שני – אוריינות לשונית בחטיבות הביניים
13	תקציר הרצאתה של ד"ר תמי קציר - מודלים באוריינות לשונית וניסיון מעשי בחטיבות ביניים בארה"ב
15	סיכום הדיון בחלק השני של המפגש
17	סיכום המפגש
19	מקורות
23	נספח 1 : רשימת המשתתפים במפגש
24	נספח 2 : חומרי הרקע למפגש
25	נספח 3 : סדר יום למפגש
26	נספח 4 : תקציר הסקירה 'חטיבות הביניים : מאפיינים ואתגרים'

רקע ומטרות

הוועדה לשפה ואוריינות הפועלת במסגרת היזמה למחקר יישומי בחינוך פועלת מאז אביב תשס"ו. בראשית דרכה עמדה בראשה פרופ' (אמריטוס) רות ברמן ומאז אביב תשס"ח (2008) עומדת בראשה פרופ' (אמריטוס) עלית אולשטיין. הוועדה קיימה פגישות ודיונים עם חוקרים ואנשי שדה ומתוך התהליך הזה זיהתה צורך בחידוד הידע וההבנה של מאפייני התפתחותה של שפה מאוחרת ורכישתה אצל גילאי חטיבת הביניים (חטה"ב).¹ במקביל לכך פנתה קרן יד הנדיב לוועדה וביקשה שתעניק ליווי אקדמי לפעילות הקרן באוריינות לשונית בחטה"ב. הוועדה, בשיתוף ועדת ההיגוי של היזמה, נענתה לפנייה ומזה כשנה וחצי היא ממקדת את עבודתה בשיפור הוראה ולמידה בחטה"ב בתחום האוריינות הלשונית. הוועדה הגדירה מסגרת תאורטית לבחינת הנושא והיא פועלת לאיסוף ידע מחקרי ומעשי עדכני ולהפצתו בקרב בעלי עניין שונים. מסגרת זו כוללת ארבעה נושאים מרכזיים: תפיסת התלמיד האורייני והתנאים לטיפוחו, מאפייני חטה"ב וקידום כלל התלמידים, פיתוח מקצועי של מורים באוריינות לשונית, ותכניות התערבות לקידום הוראה ולמידה בתחום האוריינות הלשונית.

כחלק מלימוד הנושאים האלה כינסה הוועדה מפגש לימודי בנושא 'מאפייני חטה"ב וגיל ההתבגרות' בניסיון להבין את ההקשר שבו מתרחשות ההוראה והלמידה בתחום האוריינות הלשונית. המפגש נועד לזמן חשיבה משותפת על סוגיות רלוונטיות לטיפוח ההוראה והלמידה באוריינות לשונית בחטה"ב, ובתוך כך לבחון לעומק סוגיות הקשורות במבנה חטה"ב ובארגון הלימודים בהן. למפגש הוזמנו נציגים ממשד החינוך, ראמ"ה ולמ"ס העוסקים בתחומים רלוונטיים לנושא זה. עוד הוזמנו למפגש חוקרים ממגוון דיסציפלינות, מנהלים של בתי ספר, נציגים ממכון אבני ראשה, צוות החינוך של קרן יד הנדיב, ונציגים של מכללת אלקאסמי, מכון ברנקו-וייס ומכון גורלניק (ראו רשימה מלאה של המשתתפים בנספח 1).

הוועדה הציבה שאלת מסגרת שהנחתה את המפגש: כיצד משפיעים מאפייני חטה"ב ומאפייני גיל ההתבגרות על ההוראה והלמידה בכלל ובתחום האוריינות הלשונית בפרט? כדי ליצור תשתית של ידע מחקרי למפגש פנתה הוועדה לד"ר אודרי אדי-רקח, הדר בירן ושירה פרידמן-גולדברג מאוניברסיטת תל-אביב וביקשה מהן לסקור את ספרות המחקר ומקורות נוספים ולהציע תמונה של המאפיינים והאתגרים שאיתם מתמודדות חטה"ב בישראל ובעולם תוך התמקדות בהוראה ולמידה של אוריינות לשונית (ראו תקציר של הסקירה בנספח 4). הוועדה ביקשה להוסיף על כך וליצור תמונה רחבה מפרספקטיבות שונות ולצורך כך פנתה לכמה גורמים, שיכתבו מסמך תגובה לממצאים העיקריים שעלו מסקירתה של ד"ר אדי-רקח וגם יציגו את תמונת המצב של חטה"ב בישראל מזוויות שונות. הוועדה פנתה למנהלת האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך הגב' יפה פס, למפמ"רית להוראת ערבית בחינוך הערבי הד"ר כאות'ר ג'אבר, ולד"ר יעל עופרים, מנהלת מחקר במכון אבני ראשה, שנענו לפנייה וכתבו ניירות רקע שהוגשו למשתתפי המפגש. בנוסף ביקשה הוועדה ליצור תשתית של נתונים שישמשו בסיס לדיון, ולשם כך פנתה למר דוד מעגן, ראש תחום

¹ המושג התפתחות שפה מאוחרת (later language development) מתייחס לרכישת הכישורים האורייניים בערך מגיל ההתבגרות המוקדמת ועד לבגרות. המושג הזה מסייע להבחין בין רכישת הכישורים הבסיסיים של השפה לבין רכישת כישורים מתקדמים וגבוהים כגון מבנים תחביריים מורכבים, הבנה מטא-לשונית, שילוב צורות ממערכות שונות, התמודדות עם ייצוגים לשוניים מופשטים, יכולת הסקה וחשיבה מופשטת. התפתחות זו חשובה להצלחתם האקדמית של התלמידים בבתי הספר (Nippold, 2007).

חינוך גבוה וכוחות הוראה בלמ"ס, ואף אספה – באמצעות מרכז הוועדה, איתי פולק – מגוון נתונים רלוונטיים על חטה"ב בישראל ובמדינות שונות בעולם. חומרים אלו, שהוגשו כרקע למפגש, הם והמצגות שהובאו לדיון – נגישים במדור 'חומרי רקע' באתר היזמה (ראו רשימה מלאה של חומרי הרקע למפגש בנספח 2).

במפגש היו שני חלקים (ראו סדר יום מצורף בנספח 3): בחלק הראשון מוקד הדיון במתחים המרכזיים המשפיעים על ההוראה והלמידה בחטה"ב כפי שעלו מתוך סקירת הספרות שהציגה ד"ר אדי-רקח. הסוגיה המרכזית שהועלתה לדיון עסקה במתח בין פיצול ההוראה לתחומי דעת רבים ובין הצרכים הרגשיים של תלמידי חטה"ב. מתח זה בולט על רקע הידע המצטבר בדבר חיוניות הקשר מורה-תלמיד להצלחת התלמיד. בחלק השני מוקד הדיון בנושא האוריינות הלשונית בחטה"ב, ולצורך זה הציגה ד"ר תמי קציר, חברת הוועדה, מודלים בהתפתחות האוריינות הלשונית ותמונת מצב על הנעשה בתחום בארה"ב. לאחר מכן התקיים דיון בהשלכות של מצב זה על הנעשה בישראל.

דוח זה מסכם את ההרצאות והדיון שהתקיים בעקבותיהן בכל אחד מחלקי המפגש הלימודי. הוא מובא לידיעת הציבור במחשבה שהעוסקים במלאכת החינוך והציבור בכלל ימצאו בו עניין ותועלת. חשוב לציין כי אין זה מסמך מסכם של הידע המחקרי בנושא והדברים המובאים בו אינם מהווים המלצות מוסכמות של הוועדה בנושאי ארגון הלימודים בחטה"ב וטיפוח האוריינות הלשונית בהן.

חלק ראשון: מאפייני חטיבות הביניים

תקציר הרצאתה של ד"ר אודרי אדי-רקח: חטיבות הביניים: מאפיינים ואתגרים²

ד"ר אדי-רקח הציגה בפני הוועדה סקירה של ספרות המחקר העדכנית בנושא חטיבות הביניים. הסקירה, שהתבססה על מגוון מקורות זמינים וראיונות עם גורמים שונים, פרשה תמונה כללית של המאפיינים הארגוניים והפדגוגיים של חטה"ב בישראל ובעולם, והאתגרים שהם מציבים בפני אנשי חינוך, תוך התמקדות בהוראת האוריינות הלשונית בחטה"ב. מהסקירה עלו שני ממצאים מרכזיים: הראשון מתייחס לפער בין המבנה הקיים של חטה"ב לבין צורכי התלמידים בגיל ההתבגרות, והשני מתייחס למיעוט המחקרים בתחום.

מסקירת הספרות על חטה"ב בעולם נראה כי זו מסגרת שכיחה שקולטת ילדים בגיל ההתבגרות המוקדמת. בגיל זה התלמידים עוברים שינויים משמעותיים בחיים (Eccles et al., 1993) – פיזיולוגיים (התבגרות מינית), קוגניטיביים (התפתחות החשיבה המופשטת) וחברתיים (גיבוש זהות חברתית, גיבוש זהות עצמית אוטונומית וירידה בדימוי העצמי). שינויים אלו מציבים אתגר משמעותי בפני חטה"ב, שהן מוסדות חינוכיים גדולים, הטרוגניים ומורכבים. מספרות המחקר עולה כי חטה"ב בעולם הולכות ונדמות לחטיבות העליונות מבחינת ארגון הלימודים (התמחויות דיסציפלינריות, תובענות אקדמית, מיון תלמידים להקבצות, שיטות הוראה פרונטליות, תחרותיות והישגיות) (אופלטקה וטובין 2008; ; Randell & Engelhard, 2009; Goldberg & Israelashvili, 2008; Byrnes & Ruby, 2007). בחטה"ב חלה גם ירידה בתמיכה שמעניק בית הספר לתלמידים ומתמעטות ההזדמנויות להיכרות מעמיקה בין מורה לתלמיד, בין השאר בגלל ריבוי המקצועות וההתמחות הדיסציפלינרית. נוצר מצב שבו המבנה הארגוני של חטה"ב לא תואם את הצרכים הייחודיים של בני הגיל הלומדים במסגרת זו. נוסף על כך חלה בשנים אלה ירידה במעורבות ההורים, וזו מוסיפה על הקושי בטיפוח הלמידה (Eccles & Harold, 1993; Way, Reddy & Rhodes, 2007; Wang et al., 2010). כל אלה משתקפים בירידה בהישגים, בנטייה לנשירה, בהיעדרות, בהתגברות של בעיות פסיכו-חברתיות, בירידה במוטיבציה ובקשיי הסתגלות (ראה למשל, Langberg et al., 2008; Bedard & Do, 2005).

במקומות שונים בעולם מפעילים תכניות התערבות שמנסות להתמודד עם גורמים שונים המשפיעים על התוצאות האלה. תכניות אלו ממוקדות בין השאר בחיזוק הקשרים החברתיים בתוך חטה"ב, בגיוס הורים למעורבות יתר, בהגברת המוטיבציה ללמידה ובחיזוק התנהגויות חיוביות של תלמידים (Johnson & Alberg, 2007; Ross, McDonald & Alberg, 2007; Stormshack, 2005; Hsieh et al., 2008; Smith 2008).

בישראל חטה"ב הן מסגרות לימוד שכיחות (כ-75% מהתלמידים בחינוך הממלכתי לומדים בחטה"ב (למ"ס, 2007). המאפיינים של חטה"ב בישראל דומים לאלה הקיימים בעולם. בישראל

² ההרצאה מבוססת על סקירה שהזמינה הוועדה לשפה ואוריינות מד"ר אודרי אדי-רקח בנושא מאפייני חטיבות הביניים. הסקירה נגישה ברשת: [אודרי אדי-רקח, הדר בירן, שירה פרידמן-גולדברג, "חטיבות הביניים: מאפיינים ואתגרים"](http://education.academy.ac.il/hebrew), מדור 'חומרי רקע' באתר היזמה: <http://education.academy.ac.il/hebrew>. תקציר הסקירה מופיע בנספח 4 בדיווח זה.

מודגשים כמה מאפיינים נוספים: חטה"ב בישראל נתפסות כחלק בלתי נפרד מהרצף השש-שנתי של החינוך העל-יסודי; המשאבים המוקצים לחטה"ב מצומצמים יחסית לאלו המוקצים לתלמיד בחינוך היסודי ובחטיבה העליונה (רש, 2008). המשאבים המועטים יחסית באים לידי ביטוי בקיומן של כיתות גדולות, במספר גבוה של תלמידים לכל מורה, בעומס על כוחות ההוראה ובחוסר בשעות הוראה (קלינוב, 2010) (ד"ר אדי-רקח העלתה את ההשערה שהדבר נובע מהעברת שעות הוראה לטובת ההכנות לבחינות הבגרות ולתגמול על מילוי תפקידים [וורגן, 2010]); הכשרת המורים אינה כוללת הכשרה ייעודית לעבודה בחטה"ב (אופלטקה וטובין, 2008). מאפיינים אלו מקשים על עבודת המורים ועל תחושת המסוגלות שלהם, ויוצרים סביבת עבודה שמקשה על היכולת של חטיבות הביניים לתת מענה לצורכי התלמידים ולסייע להם בצורה דיפרנציאלית. עם זאת יש לציין כי דיווחים שונים מצביעים על ירידה בבעיות התנהגות ועל יחסים חיוביים בין המורים לתלמידים (הראל, מולכו וטילינגר, 2003; בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2002). חשוב לציין כי במרבית הממדים שתוארו הקשיים בחינוך הערבי גדולים מאלו שבחינוך העברי.

ד"ר אדי-רקח הדגישה כי המחקר סביב חטה"ב בישראל הוא מצומצם ואינו מספק את הידע הנדרש בשאלות מרכזיות בתחום, למשל השפעתן של מסגרות חינוכיות שונות על הישגי התלמידים (חטה"ב עצמאיות מול חטה"ב במקיפים שש-שנתיים) ודרכי ניצול של שעות הוראה.

הסקירה ביקשה להתמקד גם בנעשה בתחום האוריינות הלשונית בישראל ובעולם בחטה"ב – שכבת גיל שבה מדווח על ירידה בעניין ובמוטיבציה של התלמידים בקריאה (Archambault, Eccles & Vida, 2010). הסקירה בחנה את המדיניות המוצהרת של מדינות שתלמידיהן מצליחים בתחום האוריינות הלשונית במבחני PISA (Programme for International Student Assessment). נמצא כי מדיניותן מבוססת על כמה מאפיינים משותפים: מדיניות תומכת-למידה באוריינות בכלל בית הספר, יצירת תרבות אוריינית בית-ספרית, הגדרת סטנדרטים, השקעה בהכשרת מורים מתחומי הדעת השונים בנושא האוריינות הלשונית, השקעה בהערכה אמפירית של תכניות, איתור תכניות מצליחות ויישומן בקנה מידה נרחב, והשקעה אינטנסיבית בתחום האוריינות בבתי הספר היסודיים.

בספרות המחקר אותרו תכניות התערבות שונות שנועדו לשפר ולקדם את הישגי התלמידים באוריינות לשונית. רוב התכניות מתמקדות בקידום הקריאה והן מאופיינות באסטרטגיות שונות שנמצאו יעילות: קידום אסטרטגיות למידה, הכשרת מורים מכל תחומי הדעת לאסטרטגיות הוראה חדשות באוריינות לשונית, שינויים מקיפים ומערכתיים – שינוי תרבות הלמידה, הגדרת סטנדרטים, הקצאת שעות. עוד ניתן ללמוד מהתכניות כי ההצלחה מחייבת עבודה אינטנסיבית לאורך זמן וניטור שוטף של הישגי תלמידים (Vaughn et al., 2010; Chamberlain et al., 2009; Radcliffe et al., 2008; Alber-Morgan et al., 2007).

בישראל המחקר בתחום הוראת האוריינות בחטה"ב הוא מצומצם ואינו משקף את העשייה המשמעותית שמונהגת ע"י משרד החינוך. מראיונות שונים עם חוקרים, אנשי משרד החינוך ובעלי ניסיון בשדה עלה מידע על פעילויות שונות שלהן לא נמצא הד בספרות המחקר. זאת ועוד: מהדיווחים של מפעילי תכניות שונות לא ניתן ללמוד על מידת האפקטיביות שלהן. בהכשרת המורים ניתן לזהות ניסיונות לקידום הנושא באמצעות מבחני מיון וקורסים שונים שנערכים

למתכשרים בנושאי שפה. במטרה לשפר את איכות המורים וההוראה בחינוך הערבי פותח לאחרונה מבחן שפה שמועמדים למשרות הוראה מתבקשים לעבור טרם כניסתם לעבודה. משרד החינוך מפעיל את תכנית שלהב"ת לשילוב אוריינות בתחומי הדעת, ומקיים מערך הדרכות מלווה. נראה שלתכנית זו מאפיינים הדומים לאלה שמנחים את מדיניותן של מדינות שתלמידיהן מצליחים בתחום האוריינות הלשונית. יחד עם זאת, גם בנושא זה לא פורסם מחקר הערכה מלווה לפעילות זו ואחרות בתחום.

ד"ר אדי-רקח הציגה כמה תובנות שעלו מתוך הסקירה וראויות להדגשה והמשך חשיבה :

1. קיים פער בין צורכי התלמידים לבין המאפיינים הארגוניים והפדגוגיים של חטה"ב, פער הנובע בין היתר ממשאבים מוגבלים ומהגדרות מנוגדות (כך למשל נוצר מתח בין הרצון להתחיל בהכשרה אקדמית מתקדמת לבין הרצון להיענות לצרכים הייחודיים של הגיל).
2. במבנה הארגוני הקיים של חטיבות הביניים קשה להצביע על ייחודן וייעודן במסגרת הרצף הלימודי. נדרשת חשיבה מחודשת על היעדים המוצבים בפני המורים והתלמידים בחטה"ב, כך שיינתן מענה טוב יותר לצרכים הייחודיים של בני הגיל.
3. חסרה הכשרה ייעודית של המורים לשכבת הגיל של חטיבות הביניים ולצרכים הייחודיים המאפיינים אותה.
4. נדרש מחקר מלווה משמעותי שיאפשר לבסס מדיניות עדכנית בכל תחומי הפעילות בחטה"ב. לצורך כך יש לבחון ולעודד דרכים נוספות לשיתוף בין השדה לאקדמיה.
5. בישראל קיימים מאגרי נתונים שונים (מיצ"ב, TIMMS, פיזה) שטרם נעשה בהם שימוש לצורך קידום סוגיות של מדיניות בחטיבת הביניים.

נקודות מהרצאתו של דוד מעגן: מאפייני כוחות ההוראה בחטיבות הביניים

דוד מעגן הציג נתונים שונים על חטיבות הביניים וכוחות ההוראה הפועלים בהן. מערכות המידע הקיימות מספקות מידע חלקי בלבד על כוחות ההוראה, הכשרתם ועבודתם, לפיכך הנתונים המוצגים אינם שלמים ולעתים מדובר באומדנים ראשוניים בלבד.³ הנתונים העיקריים שהוצגו הם:

- מבנה חטה"ב נפוץ במערכת החינוך. כ-70% מחטה"ב פועלות במסגרת מקיפים שש-שנתיים.
- בהשוואה בין חטה"ב עצמאיות לחטה"ב במקיפים שש-שנתיים מתברר כי תלמידים במקיפים מקבלים יותר שעות לימוד (בחינוך הממלכתי ממוצע השעות לתלמיד במקיפים הוא 2.7, לעומת 1.9 בחטה"ב עצמאיות). אשר ליחס המספרי תלמידים-מורה: הוא נמוך יותר במקיפים שבחינוך הממ"ד (13.3 בחטה"ב עצמאיות, לעומת 8.6 תלמידים למורה במקיפים) ובחינוך הערבי

³ הנתונים שהוצגו לקוחים מקבצים שונים שנאספים בלמ"ס (קובץ רב-שנתי של כוחות הוראה, של תלמידים, של מקבלי תארים, נבחני בגרות, נבחנים בבחינה הפסיכומטרית) ואשר עובדו על סמך הקבצים השנתיים של משרד החינוך, המוסדות להשכלה גבוהה והמרכז הארצי לבחינות ולהערכה. יצוין כי בהוראת מנכ"ל משרד החינוך מוקמת בימים אלה מערכת מידע רלוונטית לחטיבה העליונה.

13.8) תלמידים למורה בחט"ב עצמאיות לעומת 11.1 (במקיפים). בחינוך הממלכתי, לעומת זאת, היחס הפוך: 12.2 תלמידים למורה בחט"ב עצמאיות לעומת 13.1 תלמידים למורה במקיפים.

- במספרי התלמידים בחטה"ב בחינוך העברי יש יציבות, אולם בחינוך הערבי מספר התלמידים כמעט הוכפל בשנים האחרונות (38,900 תלמידים ב-1996 לעומת 74,100 ב-2010). בהתאם לכך, מספרי הכיתות בחינוך העברי יציב, ואילו בחינוך הערבי יש גידול משמעותי.
- מספר התלמידים הממוצע לכיתה נמצא בירידה קלה משנת 2000 בחינוך הממלכתי (29.7, ירידה של 8%), בחינוך הממלכתי דתי (24.8, ירידה של 4%) ובחינוך הערבי (31, ירידה של 6%).
- כ-44% ממורי חטה"ב בחינוך העברי מלמדים גם בחטה"ע. בחינוך הערבי שיעור המורים העובדים בשתי החטיבות הוא 22.4%.
- בשנים האחרונות חל גידול בשעות העבודה של המורים בחטה"ב (אלה כוללות שעות הוראה ישירה ושעות מילוי תפקיד. אין מידע מדויק על החלוקה ביניהן אך מקובל שהיחס הוא 75% לשעות הוראה ו-25% למילוי תפקידים).
- ממוצע שעות העבודה לכיתה עלה בשנים האחרונות לאחר ירידה באמצע שנות האלפיים. בחינוך הממלכתי מספרן הממוצע של שעות העבודה לכיתה הוא 65.6, בחינוך הממ"ד הוא עומד על 66 ובחינוך הערבי על 59.3.
- לאחר תקופה של יציבות חל בשנים האחרונות גידול במספר המורים העוזבים את המערכת. במקביל נרשמה ירידה מתמשכת במספר המורים החדשים הנכנסים למערכת.
- אחוז הנשירה של מורים חדשים מחטה"ב בתוך חמש שנות עבודה נמצא במגמת עלייה (נכון לשנת 2002). בחינוך הממלכתי, בשנת 2002 עזבו את המערכת יותר מ-30% מהמורים החדשים, לעומת פחות מ-20% בשנת 1995.
- בעשור האחרון ניכרת ירידה משמעותית במספר המורים הצעירים במערכת (פחות מ-5% מהמורים בחטה"ב בחינוך הממלכתי הם בני 29 ומטה). בהתאמה יש עלייה במספר המורים הוותיקים בחטה"ב (כמעט 40% ממורי החינוך הממלכתי הם מעל גיל 51).
- רוב המורים החדשים בחטה"ב (מעל 60%) הגיעו מתוך המערכת, משלבי החינוך השונים. 56% מהמורים בחינוך הממלכתי שהגיעו מתוך המערכת הגיעו מהחינוך היסודי, לעומת 68% בחינוך הערבי ורק 41% בממ"ד.
- יש עלייה משמעותית במספר בעלי התארים המתקדמים בחטה"ב (37.8% ממורי חטה"ב בחינוך הממלכתי בשנת 2009 היו בעלי תואר שני ומעלה לעומת 9.3% בשנת 1991).
- נרשמת יציבות (ואף עלייה קלה) בציון הפסיכומטרי של מורי חטה"ב (עד גיל 35).
- יש עלייה מסוימת (כ-2 נקודות) בציוני הבגרות הממוצעים של מורי חטה"ב (עד גיל 35) – ממוצע של 86.6 בחינוך הממלכתי, 94.1 בממ"ד, ו-90.1 בחינוך הערבי.

- מרבית המורים החדשים בחטה"ב רכשו את השכלתם באוניברסיטאות (66% בחינוך הממלכתי, 57% בממ"ד, ו-55% בחינוך הערבי).

סיכום הדיון בחלק הראשון של המפגש

בעקבות הצגת המאפיינים של חטיבות הביניים בישראל ובעולם ותיאור ההרכב של כוחות ההוראה בחטיבות הביניים בישראל, עלו כמה נושאים לדיון בין המשתתפים. נושאים אלו נגזרו גם מיעדי חטה"ב כפי שהוגדרו בעבר. מנהלת האגף לחינוך על-יסודי, הגב' יפה פס ציינה כי חטיבות הביניים נועדו לתת מענה (האינטגרציה) לשונות חברתית ולבסס את ההתמחות הדיסציפלינרית של מורים. בשנתיים האחרונות הוחלט במשרד החינוך לקדם שלושה תחומי דעת בהוראה בחטה"ב – שפת אם, מדעים ומתמטיקה. משאבים רבים מושקעים בפיתוח תכניות וחומרים רלוונטיים לתחומים אלו ובפיתוח מקצועי של המורים, שיוביל לחידוש דרכי ההוראה בהם.

קושי עיקרי שעלה בדיון הוא הפער בין הצורך של התלמידים והמורים בהזדמנויות לקשר מתמשך ועמוק מצד אחד ובין ריבוי המקצועות מצד שני. ריבוי המקצועות מצמצם את משך הזמן שהתלמידים שוהים בחברת כל מורה. המשתתפים בדיון העלו דרכי התמודדות אפשריות. נציגי משרד החינוך הציגו את מדיניות המשרד, שנוסחה בחוזר מנכ"ל כי (1996) שעסק בארגון הלמידה בחינוך העל-יסודי. על פי חוזר זה ניתנה אוטונומיה לבתי הספר לארגן בדרכים אחרות את לימוד תחומי הדעת. כך למשל ניתן ללמד מקצועות שונים לתקופה קצרה יותר בצורה אינטנסיבית יותר. בשיטה זו, מורי המקצועות נפגשים בפרק זמן נתון לשעות רבות יותר עם פחות תלמידים, מתוך הנחה שמתכונת כזאת תאפשר להם לבסס טוב יותר את הקשרים עם התלמידים. לא דווח על ממצאים הנוגעים ליישום האפשרות הזאת ולהשלכותיה.

דרך התמודדות נוספת שאימץ המשרד שולבה ברפורמת אופק חדש באמצעות התכנית "חינוך אישי".⁴ מטרת התכנית להעמיק את השיח המשמעותי בין באי בית הספר ולחזק את הקשר בין המורה לתלמיד. חיזוק זה נעשה באמצעות חלוקת הכיתות לקבוצות של 15-20 תלמידים ומינוי של מורה מחנך (חינוכאי) אישי לכל קבוצה. החינוכאי נפגש עם קבוצת התלמידים למשך שתיים בשבוע ובנוסף לכך מקיים מפגשים אישיים עם תלמידים בקבוצתו (מתוך השעות הפרטניות). השאיפה היא שהתכנית תשנה את התרבות הבית-ספרית ותיצור הוויה חדשה שתאפיין את עבודתם של כל המורים בכל השיעורים. משרד החינוך החל בשנת תשס"ט בהפעלת התכנית בכיתות ז' בחטה"ב שהצטרפו לרפורמת אופק חדש. בבתי ספר אלו פועלת התכנית כבר שלוש שנים. בשנה האחרונה החלה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) בהערכת התכנית באמצעות שאלון מנהלים, ובשנה הבאה יורחב המהלך באמצעות מחקר מעמיק.

נוסף על אלה, הציגה הגב' אורה בר-יעקב, מנהלת ביה"ס המקיף י"א ע"ש רבין בבאר-שבע דוגמה אחרת להתמודדות. בבי"ס זה פותחה התכנית "אבני שפה", שנועדה להתמודד עם הקשיים בפיתוח יכולות השפה של התלמידים ועם הפיצול בהוראה באמצעות ארגון הלימודים באשכולות. מטרת

⁴ פרטים נוספים על התכנית ניתן למצוא באתר משרד החינוך, בקישור:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/Reforma/Mathilim.htm>

התכנית היתה להגדיל את מספר השעות שמלמדים המחנכים בכיתתם ולהקטין את מספר המורים שפוגש כל תלמיד ואת מספר התלמידים שפוגש כל מורה. מצב זה סייע בקיום דיאלוג רציף ומתמשך בין המורה לתלמידיו. בכל כיתה לימד מורה אחד (מורה מאשכל) את כל המקצועות ההומניסטיים, וכך נבנתה מערכת שעות לפיה המורה המאשכל נמצא בכיתה אחת כ-14 שעות שבועיות, ושאר השעות של הכיתה נחלקות בין מורי המקצועות. במקביל נבנה מערך תומך במורים המאשכלים, באמצעות מנחים דיסציפלינריים ובאמצעות יצירת פורום מורים שבו נעשתה עבודה משותפת על האתגרים שאיתם הם מתמודדים, על חומרי הלימוד ועל מיומנויות השפה המשותפות למקצועות השונים. המנהלת דיווחה כי התהליך שינה את האווירה בבית הספר, חיזק את הקשרים בין המורים לתלמידים ויצר רגיעה שסייעה ללמידה. מאז הפעלת התכנית נרשמה ירידה בנשירה מביה"ס ועלייה משמעותית בזכאות לבגרות. התכנית לא לוותה במחקר. עם זאת, סקרים והערכות שהתקיימו בביה"ס העלו ממצאים חיוביים מבחינת תחושת השייכות של התלמידים לביה"ס, ומבחינת רמת הבטיחות שהם חשים.

משתתפי הדיון הסכימו כי התכניות השונות נועדו לאפשר קשרים חזקים יותר בין המורים לתלמידים במצב שבו מבקשים לקדם את יכולותיהם האקדמיות של התלמידים באמצעות מורים מומחים. נראה שלצד המטרה של התמחות המורים והתמקצעותם יש צורך ליצור תנאים להתפתחות של התלמידים באמצעות סביבה תומכת שתחזק את המוטיבציה ללמידה, תחזק את רווחתם הנפשית של התלמידים ותיצור תנאים להשקעה בלימודים ולהישגים. הקשר האישי בין מורה לתלמיד הוא אחד התנאים לכך, מפני שהוא מחזק את תחושת השייכות והמסוגלות של התלמידים (במיוחד לנוכח מאפייני גיל ההתבגרות וחסה"ב שתוארו בחלק הראשון של הדיון). קשר זה יוצר היכרות של המורה עם התלמידים, יכולותיהם וצורכיהם, ומאפשר למורה לכוון את ההוראה בהתאם. ערך רב נמצא גם ביצירת התנאים המסייעים בתוך צוות המורים העובד במשותף ומגביר את תחושת השייכות, שעונה על הצרכים הפסיכולוגיים של המורים. מבנה כזה מחזק את המוטיבציה של המורים, מסייע בהתפתחותם המקצועית ומקטין את אחוזי העזיבה של המקצוע.

נושא נוסף שעלה לדיון עסק בהבחנה בין חט"ב עצמאיות לבין חט"ב שהן חלק ממקיפים שש-שנתיים. נציגי משרד החינוך הבהירו שעל פי מדיניות המשרד, חט"ב יפעלו בתוך מקיפים שש-שנתיים כך שחט"ב החדשות המוקמות יצמחו למוסדות שש-שנתיים. הסוגיה הזאת נידונה בוועדות קודמות של משרד החינוך⁵ ואלו הובילו למסקנה דומה. אולם ההחלטה לא התבססה על ממצאים אמפיריים חותכים. נראה שהידע המחקרי בנושא האפקטיביות והתוצרים של המבנים השונים הוא מצומצם, וראוי שהנושא ייבחן במחקרים שיטתיים.

ככלל הוסכם על המשתתפים כי הידע המחקרי על הנעשה בחט"ב בארץ מצומצם מדי. ידע זה חיוני לשיפור העשייה בתחום על אף המאמצים שנעשים במשרד החינוך לאסוף מידע ולבסס מדיניות על ידע מחקרי ממקומות שונים בעולם. נדרשת השקעה במחקר על חט"ב בנושאים שונים – דוגמת הקשר בין המבנה החינוכי לבין הישגי תלמידים, תכניות לימודים ודרכי הוראה. ידע זה חיוני לנוכח המתח בין הארגון הנוכחי של חטיבות הביניים במתכונת דומה לחטיבות העליונות לבין ההבדלים הקיימים בצורכי התלמידים בשתי שכבות הגיל האלה. כדי לטפח ולקדם את המחקר בנושא יש לחזק את הקשרים בין אנשי המחקר לבין העושים במלאכת החינוך, ברמותיה השונות –

⁵ משרד החינוך (2006), הוועדה המייעצת למנכ"ל בעניין בקשות של רשויות לשינוי במבנה הרצף החינוכי – דוח סופי.

מעצבי מדיניות, גופים המרכזים נתונים מערכתיים (משרד החינוך, ראמ"ה, הלמ"ס) ואנשי השדה. יתרה מזו, יש צורך בפיתוח מערכות של מידוע הדדי בין כל הגורמים המעורבים בעשייה החינוכית, פיתוח שיאפשר שיתוף בידע ובניסיון שצברו גורמים שונים בהפעלת תכניות שונות.

המשתתפים סברו שמכיוון שחלפו כארבעים שנה מאז הוחלט על רפורמת החיטוב, ולאור השינויים שחלו בחברה ובחברת הילדים והניסיון שנצבר בהפעלת חטה"ב, ראוי לבחון מחדש את האיזון בין הצרכים הרגשיים של התלמידים לבין הצרכים הלימודיים שלהם. מהלך זה צריך לבחון את התשתית של עבודת חטה"ב ואת התנאים שבהם תשתית זו תסייע לקידום ההוראה והלמידה. כך תיווצר מסגרת שתתייחס ליעדי חטה"ב ולמבנה הארגוני והפדגוגי שלהן, והמסגרת הזאת עשויה להיות תנאי להצלחתן של תכניות המופעלות במערכת באוריינות לשונית ובתחומים אחרים. עלה החשש שבהעדר טיפול במעטפת שבה מתרחשות ההוראה והלמידה, נפגעים סיכויי הצלחתן של יזמות ותכניות טובות שגובשו ומופעלות במשרד החינוך ובשדה.

חלק שני: אוריינות לשונית בחטיבות הביניים

תקציר הרצאתה של ד"ר תמי קציר: מודלים באוריינות לשונית וניסיון מעשי בחטה"ב בארה"ב

ד"ר תמי קציר הציגה בהרצאתה כמה מודלים של אוריינות ודוגמאות מהנעשה בתחום בארה"ב, שם שימשה חוקרת-אורחת בפרויקט המשלב מחקר ועבודת שדה בתחום האוריינות. על בסיס זה ביקשה ד"ר קציר להציג תמונת מצב מסוימת של בעיות בתחום האוריינות הלשונית בארה"ב ודרכי התמודדות איתן.

הטענה המרכזית של ד"ר קציר היתה שבניגוד להנחה המקובלת, תלמידים רבים המגיעים לחטיבות הביניים טרם רכשו והטמיעו את המיומנויות הבסיסיות באוריינות, ולפיכך נדרשת עבודה מתמשכת גם בחטה"ב שתהיה מותאמת לרמתו של כל תלמיד.

המודל המקובל בתחום האוריינות קובע כי ישנם שלבים התפתחותיים ברכישת האוריינות ולפיהם התלמידים רוכשים תחילה את יכולת הפענוח ולאחר מכן את שטף הקריאה (Scarborough, 2001). התלמיד צריך לשלוט בכישורים אלו עד כיתה ד' כך שיוכל להתמודד עם קריאת טקסטים לצורך הפקת ידע. כיום התפתחו מודלים מורכבים יותר דוגמת ה-componential model for reading, לפיו רכישת האוריינות מושפעת ממרכיבים שונים נוסף על יכולת הפענוח, השטף ואוצר המילים, והיא כוללת גם כישורים מטא-קוגניטיביים, גורמים פסיכולוגיים (מוטיבציה, רגש) ומרכיבים סביבתיים (Sweet & Snow, 2003; Chapman & Tunmer, 2003; Meltzer et al., 2004; Katzir, Lesaux & Young-Suk, 2009). מחקרים שונים מציגים מודלים שלפיהם בגיל חטה"ב נדרשת עבודה תוספתית מתמשכת על המיומנויות הבסיסיות (פענוח, שטף ואוצר מילים) **במקביל** לעבודה על מיומנויות מסדר גבוה (סיכום, בקרה, הפעלת ידע קודם וכן הלאה) (Brasseur, Hock & Deshler, 2005).

ממחקרים שנערכו בארה"ב עולה כי תלמידים רבים גם אחרי כיתה ד' לא רכשו את מיומנויות הבסיס של הקריאה שיאפשרו להם לבצע את המעבר משלב לימוד הקריאה לשלב של קריאה לצורך לימוד. נמצא כי אחוז גבוה של תלמידים אחרי כיתה ד' אינו מגיע לרמת קריאה שוטפת, וכי הדבר משפיע על אחוזי נשירה גבוהים (Joshi, 2010). במחקר נמצא כי ישנו קשר בין מצב סוציו-אקונומי לבין קשיים ברכישת האוריינות (Lesaux & Kieffer, 2010). אולם במסגרת שותפות בפרויקט Research and Residence שהתבצע בארצות הברית ובו עבדה ד"ר קציר עם בית ספר ממעמד סוציו-אקונומי גבוה (שאוכלוסייתו מורכבת ברובה מדור שני למשפחות ממוצא איראני) נמצאו נתונים בעייתיים לא פחות ולפיהם למרות כיתות קטנות, מורים מסורים, ואמצעים טכנולוגיים מתקדמים, אחוז גבוה של תלמידים מתקשים במבחן סטנדרטי של הבנת הנקרא (Gray Oral Reading Test) ונמצאים באחוזון 16 ומטה; 40% מהתלמידים מתקשים בדיוק בקריאה ו-25% מתקשים בהבנת הנקרא. רשמים אלו אמנם אינם מחקר שיטתי, אך יש בהם כדי להצביע על האפשרות שבעיות ברכישת מיומנויות בסיסיות באוריינות אינן ייחודיות רק למעמד חברתי-כלכלי מסוים אלא מושפעות גם מרקע תרבותי, תכניות התערבות ומעורבות הורים.

אפשר להציע כמה הסברים למצב זה :

- ההנחה השגויה כי התלמידים רכשו את הכישורים הבסיסיים עד כיתה ד' ואין צורך להמשיך ולעבוד על נושא זה לאחר מכן. הנחה זו הובילה לתפיסה של אי-אחריות על הוראת האוריינות אחרי כיתה ד' ולהזנחת הנושא.
- חוסר הידע של מורים בשלבים מתקדמים (אחרי כיתה ד') בנושאים הקשורים לאוריינות. למורים אין היכרות עם המושגים הבסיסיים של הוראת האוריינות ואין להם ידע על אסטרטגיות בהוראת האוריינות לכישורים השונים ולבעיות השונות בתחום.
- בעיות של חוסר מוטיבציה ועניין של התלמידים בקריאה – אלו מתחזקות בשל חוסר ההיכרות של המורים עם הפרופיל הייחודי של כל תלמיד כקורא, חוסר ההיכרות שלהם עם תחומי העניין של התלמיד בקריאה וחוסר הידע שלהם כיצד ניתן לעורר בו עניין מוגבר בקריאה.

כדי להתמודד עם הבעיות האלה הושקעו משאבים רבים במחקר ובפיתוח של תכניות התערבות שונות. תכניות אלו מבקשות לחולל שינוי בגישה של המורים ממקצועות לימוד שונים באשר לאחריותם על הוראת האוריינות ולהבנתם את הצורך להמשיך ולהשקיע בהוראת מיומנויות בסיס. דוגמה לכך ניתן למצוא בתכניות שפותחו במסגרת SERP Institute.⁶ בתכניות אלו פותחו חומרי הוראה, והם נמסרים למורים בליווי הכשרה משמעותית. חומרים אלה מקילים על יישום התכניות. החומרים אף נגישים ברשת לכל דורש (התכניות מופצות בהיקף נרחב בארה"ב וכעת מאומצות גם במדינות מחוץ לארה"ב). במסגרת SERP הופעלה התכנית Word-Generation. התכנית מבקשת לפתח את אוצר המילים של התלמידים, באמצעות שילוב מתואם של מילים אקדמיות נבחרות בהוראת תחומי הדעת השונים ושילובן בלמידה ובתוצרי הכתיבה של התלמידים. תכנית זו נמצאה כבעלת קשר חיובי לשיפור הישגי תלמידים. תכנית אחרת שראוי לציין נקראת Reader's Theater שבה תלמידים ממחזים בכיתה טקסטים מידעיים וסיפוריים תוך חילופי תפקידים. נמצא כי תכנית זו משפרת גם את השטף וגם מרכיבים כמו מוטיבציה וביטחון עצמי.

לסיכום ניתן לומר שהבעיות המתגלות בכישורי הבסיס באוריינות מחייבות התייחסות בהוראה גם לגילאים מתקדמים יותר ועבודה מתמשכת על כישורים שבעבר נתפסו ככישורי בסיס שאין צורך ללמדם אחרי כיתה ד'. יש לבדוק את ידע המורים בנושאי האוריינות ולהעניק להם הכשרה שתאפשר להם להתמודד עם בעיות שונות ברכישת האוריינות, ובמיוחד להתאים את העבודה לפרופיל הייחודי של כל תלמיד (כך למשל נדרשת דיפרנציאציה ברמת הטקסטים שהמורה משתמש בהם, בהתאם לרמה של כל תלמיד). בצורה כזו יש סיכוי להגביר את המוטיבציה של התלמידים בקריאה ולשפר את כישוריהם. במקביל נדרשת עבודה גם על מיומנויות מתקדמות, וזאת בשל העלייה ברמת הדרישות מהתלמידים והרצון לקדם מבחינה אקדמית וליצור עבורם עניין בלמידה. כדי לעשות את הפיתוח המקביל של מיומנויות מציע המחקר את ה-additive model שבו בונים דבר על דבר, לא חושפים את התלמידים לכל האסטרטגיות בבת אחת אך גם לא מנתקים ביניהן לחלוטין (Calhoun, Sandow & Hunter 2010).

⁶ SERP – Strategic Education Research Partnership הוא ארגון שמטרתו לפתח פתרונות לבעיות בחינוך האמריקאי במטרה לתמוך בשיתופי פעולה בין אנשי מעשה, חוקרים, מפתחים ומעצבי מדיניות. חוקרים העובדים במסגרת SERP פועלים בבתי ספר ומסייעים בפיתוח תכניות ופתרונות, במחקר, פיתוח ושיפור מתמיד בעבודת בתי הספר. למידע נוסף: <http://www.serp.institute.org/index.php>

סיכום הדיון בחלק השני של המפגש

בעקבות הרצאתה של ד"ר תמי קציר עלו כמה סוגיות לדיון בין המשתתפים לבין חברי הוועדה. תחילה עלתה לדיון השאלה אם ניתן להקיש מן המקרה האמריקאי למקרה הישראלי לנוכח ההבדלים הקיימים בין האנגלית לעברית. המשתתפים דנו בשאלה האם היותה של האנגלית שפה פחות פונטית יוצרת קשיים רבים יותר ברכישת הכישורים הבסיסיים? מחקרים מצביעים אמנם על כך שרכישת השפה האנגלית היא איטית יותר בשלבים המוקדמים, אך הבעיות שנמצאו בגילאים המאוחרים (כיתות ז' ואף מבוגרים יותר) מצביעות על קושי שהוא מעבר למידת הפונטיות של השפה.

לאחר מכן עלתה לדיון ההשוואה בין הקשיים שתוארו על פי הנעשה בארה"ב מצד אחד, לבין הקשיים של הוראת השפה הערבית והנעשה בחטה"ב בחינוך הערבי מצד שני. בערבית, בשל הפער בין השפה הסטנדרטית לשפה המדוברת, התלמידים רוכשים את השפה הסטנדרטית באופן דומה לרכישת שפה שנייה. לפיכך ההנחה שתלמידים שמגיעים לחטה"ב רכשו את המיומנויות הבסיסיות ברמה מספקת שתאפשר להם להתמודד עם ספרי לימוד מורכבים אינה מבוססת. ההנחה הזאת קשורה גם לתפיסה של חטיבות הביניים כחלק מהרצף השש-שנתי של החינוך העל-יסודי, כך שחטה"ב הולכות ומינמות לחטה"ע באופן פעולתן ופחות לביה"ס היסודי (כפי שעלה מחלקו הראשון של הדיון). עובדה זו מובילה כנראה לכך שחטה"ב אינן רואות עצמן מחויבות לחיזוק מיומנויות הבסיס, מפני שאלה נתפסות כאחריותו של החינוך היסודי. מתחזק אפוא הצורך להתאים מחדש את יעדי חטיבות הביניים לאתגרים שאיתם הן מתמודדות, ובהמשך להתוות דרכים להגשמתם.

הבעיות בהוראת השפה הערבית הסטנדרטית מתגברות גם בשל חוסר הסכמה על האסטרטגיות להוראת השפה הן בקרב מפתחי חומרי לימוד והן בקרב המורים. למורי חטה"ב אף לא הוגדרו יעדים ברורים מספיק בהשוואה לחינוך היסודי, שם המורים מכוונים להקניית מיומנויות בסיס, ולחטיבה העליונה, שם המורים מכוונים להכין את התלמידים לבחינות הבגרות. בשל מצב עניינים זה הוחלט על פיתוח תכנית לימודים חדשה לחינוך העל-יסודי.

הקשיים בהוראת השפה הערבית מתגברים גם בשל העובדה שהכשרתם של המורים להוראת השפה הערבית אינה תואמת את הצרכים בשדה. ד"ר ג'אבר ציינה כי בהוראת הערבית אין הפרדה בין מקצוע הלשון לבין ספרות, כך שהמורה לספרות מלמד גם לשון. אולם הכשרתם האקדמית מתמקדת יותר בתחום הספרות ופחות בתחום הלשון. בחוגים לערבית באוניברסיטאות לומדים הסטודנטים ספרות קלאסית ומודרנית, מדעי האסלאם ובלשנות. גם בעוברים ללימודים בחוגים ובבתי הספר לחינוך לצורך רכישת תעודת הוראה, הם לא מקבלים הכנה מספקת להוראת השפה. בהינתן העובדה שבוגרים רבים של המחלקות לערבית פונים למקצוע ההוראה, עלתה הטענה שבתי הספר לחינוך, באמצעות התכניות להכשרת המורים, צריכים להשלים את הפער בין הידע הנרכש בלימודים בחוגים לערבית לבין הידע הנדרש להוראת השפה בבתי הספר.

בנוסף על כך חסרים בערבית טקסטים המתאימים לגיל חטה"ב ובני הנעורים. למרות החשיבות של חשיפת התלמידים לספרות שתעודד את הקריאה, אין די חומרים מתאימים לבני הגיל, מצב שפוגע

במוטיבציה לקריאה. הדבר בא לידי ביטוי גם בחומרי הלימוד והטקסטים שמשמשים את המורים והתלמידים בשיעורים. בדיון נטען שחומרים אלו אינם קשורים לעולמם של התלמידים או לתחומי העניין שלהם, ולפיכך מציבים קושי נוסף בפני המורים. האחרונים אף נזקקים להדרכה שתכשיר אותם בבחירת הטקסטים והכנתם לעבודת התלמידים.

חשיבות החשיפה לספרות והשפעתה החיובית על רכישת האוריינות עלתה במפגש גם בהקשר רחב יותר שאינו ייחודי לשפה הערבית. המשתתפים סברו כי רצוי מאוד להתאים את חומרי הקריאה לצרכים הרגשיים של בני הנוער ולעודד את הקריאה לשם הנאה, בחינוך העברי והערבי כאחד. אולם, ממחקרים עולה שתכניות כלליות שבהן נקבע זמן לקריאה דמומה בכיתה ללא התאמה של התכנים לא הועילו. לפיכך המשתתפים הצביעו על הצורך לסייע למורי חטיבות הביניים להכיר ספרות מתאימה לבני הנוער כך שיוכלו ללמד ולקרוא אותה יחד עם התלמידים.

עוד עלה לדיון הקשר בין הכתיבה לבין שיפור הבנת הנקרא. מחקרים שונים מצאו קשר בין שיפור הכתיבה לבין שיפור הישגים בהבנת הנקרא, ואלה באו לידי ביטוי גם בתכניות שפותחו ב-SERP. לפיכך הצביעו המשתתפים על התועלת העשויה לצמוח מעבודה מתמשכת על כישורי הכתיבה באמצעות מחזורים של כתיבה ומשוב מצד המורה.

לצד החשיבות של העבודה על כישורים בסיסיים ביקשו המשתתפים להדגיש את חשיבותו של ההקשר, השינויים שחלים בו עם ההתקדמות הטכנולוגית והשפעתם על מיומנויות וכישורים באוריינות. המשתתפים הצביעו על צורך במחקר שיבחן את השפעות השינויים הטכנולוגיים על תחום האוריינות והדרך שבה בני הנוער מיישמים מיומנויות אורייניות (השפעותיהן של התקשורת הממוחשבת והסלולרית והשפעתה של דרך ארגון המידע והצגתו ברשת האינטרנט על הקריאה והכתיבה). בהקשר זה ראוי לבחון אם ההכשרה בתחום האוריינות צריכה להכין את בני הנוער לכישורים חדשים ואם ההכשרה צריכה להשתנות בעקבות שינויים שחלו בתרבותם של בני נוער.

יתרה מכך, בשכבת הגיל הזו ישנם הבדלים התפתחותיים גדולים בין הילדים, ואלה משפיעים גם על דרכי הלמידה של כל תלמיד. יש לבדוק אם ההוראה של מיומנויות אורייניות שונות צריכה להיות מותאמת לשלבי ההתפתחות השונים של תלמידים מעבר להתייחסות לגיל הביולוגי, וכיצד ניתן להתמודד עם השונות הרבה המתקיימת בגיל הזה. אל השונות המאפיינת את בני הגיל באופן תקין מצטרף גורם נוסף בדמות ההשפעה המצטברת של הידע הקודם על הלמידה העתידית של כל תלמיד, כך שהשונות הולכת ומתגברת עם ההתקדמות בגיל. השפעת הגורמים האלה עשויה להתחזק כתוצאה מהאינטראקציה בינם לבין מאפיינים אחרים של גיל ההתבגרות, שהוזכרו בחלקו הראשון של הדיון. התנהגויות נפוצות בקרב בני גיל ההתבגרות (דוגמת התנהגויות בסיכון) עשויות להעצים את השפעתה של העלייה הטבעית בדרישות הלימודיות בהתאם לגיל התלמידים – לכדי יצירת קשיים משמעותיים יותר בלימוד. כל אלה מצריכים בדיקה מדוקדקת יותר של שלבי ההתפתחות השונים של המיומנויות האורייניות, של ההטרונותיות בדרכי הלימוד, של העלייה בדרישות האורייניות עם העלייה בגיל, ושל מאפייני גיל ההתבגרות והשפעתם על הקשר בין הדרישות שמציבים לתלמידים לבין הלמידה וההישגים.

סיכום המפגש

ההרצאות והדיונים שהתקיימו בישיבת הוועדה לשפה ואוריינות העלו כמה תובנות וסוגיות שמצריכות העמקה והמשך דיון (כאמור הדברים אינם בגדר המלצות מוסכמות של הוועדה לשפה ואוריינות, אלא תובנות משותפות שהופקו במהלך הדיון בין המשתתפים. הוועדה רואה ערך בפרסומן – כבסיס להמשך עבודה משותפת של מעצבי מדיניות וחוקרים, לא כהמלצות לפעולה):

- ראוי להמשיך את החשיבה המשותפת בנושא חטה"ב, ארגון הלמידה ודרכי פעולה אפקטיביות בהן, לנוכח הניסיון המצטבר והשינויים שחלים בצרכים החברתיים והחינוכיים, במאפייני גילאי חטה"ב ובכוחות ההוראה. חשיבה שכזו תתרום ליצירת מעטפת ארגונית ופדגוגית שתקל על יישומן של תכניות שונות לקידום ההוראה והלמידה.
- מכיוון שהידע המחקרי על הנעשה בחטה"ב בישראל מתברר כמצומצם, מתחייבת הרחבה שלו, בין השאר באמצעות העמקה של קשרים ושיתוף במידע ובנתונים בין חוקרים, מעצבי מדיניות והעושים במלאכה. הניצול של מאגר הידע והנתונים הקיימים אינו ממצה את הפוטנציאל הגלום בהם, והוא חיוני לקידום הידע המשותף.
- במערכת החינוך מופעלות תכניות שלא מלוות במחקר הערכה לבחינת האפקטיביות שלהן. מוסכם כי ערך רב יצמח ממיסוד של מחקר מלווה לכל תכנית התערבות ורפורמה בחינוך, מחקר שיוביל לממצאים תקפים מדעית. כך למשל ראוי לקיים מחקר מלווה לתכנית שלהב"ת, כדי שניתן יהיה להשיא את הידע הנצבר במסגרת יזמה זו ואחרות במערכת החינוך.
- נמצא כי הכשרתם של המורים להוראה בחטה"ב אינה נותנת מענה מספיק לצרכים ולמאפיינים הפדגוגיים של חטה"ב ולמאפייני שכבת הגיל. הבנה מעמיקה של האתגרים שאיתם מתמודדים המורים ושל המאפיינים המבניים של חטה"ב יכולה לשמש בסיס לרענון התפיסות והתכנים בהכשרת המורים, שיסייע למורים בעבודתם, יחזק את המוטיבציה והשייכות שלהם, ובמקביל יקדם את הלמידה.
- בתחום האוריינות הלשונית נדרשת בדיקה מעמיקה של הכישורים שהתלמידים רוכשים עד הגיעם לחטה"ב ושל הכישורים שבהם הם מתקשים. בנוסף יש לבדוק את תפיסת אחריותם של מורים על הוראת המיומנויות האורייניות הבסיסיות והגבוהות כאחד. לאור אלה כדאי לבדוק ולטפח את הידע של מורי חטיבות הביניים בנושאי ההוראה והלמידה של אוריינות לשונית, האתגרים ברכישת האוריינות ברמות שונות, והדרכים להתמודד איתם.
- הבעיות המאפיינות את חטה"ב בחינוך הערבי והבעיות הייחודיות לשפה הערבית מציבות אתגר בתחומים רבים – בהכשרה האקדמית של המורים לעבודה בבי"ס, בחומרי הלימוד, בספרות הזמינה לתלמידים, בארגון הלמידה ובתנאים הפיזיים של ההוראה והלמידה. כל אלה מחייבים תכנון מקיף והשקעה אינטנסיבית לצורך התמודדות עם המצב.
- בתחום האוריינות הלשונית יש לבדוק כיצד משפיעים השינויים ההקשריים התרבותיים-חברתיים והטכנולוגיים על ההוראה והלמידה. יש לבחון את השפעת השינויים האלה גם על האינטראקציה בין הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים, מצד אחד, ובין השינויים

שחלים במהלך שנות חטיבת הביניים במאפייני בני הגיל, בארגון הלימודים, בדרכי הלמידה ובהטרוגניות של התלמידים והמורים, מצד שני. נוסף על בחינת ההשפעה של הכישורים שמעצבים את התפקוד האורייני בחטיבת הביניים על היכולת האוריינית של התלמידים, יש לבחון כיצד משפיעים גורמים סביבתיים שקשורים במבנה חטה"ב וגיל ההתבגרות על הפערים שנוצרים בין תלמידים שונים בתפקוד האורייני.

- נדרשת בחינה של הדרכים והאפשרויות להעמקת הקשר האישי בין המורים לתלמידים לצורך חיזוק ההיכרות של המורים עם הצרכים האישיים, החברתיים והרגשיים של כל תלמיד, עם טעמים האישי של התלמידים כקוראים ועם תחומי העניין שלהם. בצורה כזו ניתן יהיה להגביר את המוטיבציה של כל תלמיד ולקדם כל אחד מהם בצורה מותאמת לקשיים שאיתם הם מתמודדים ובדרכים שיתאימו לכך.

- ראוי לבחון גם את האפקטיביות של עבודה ייעודית על פיתוח כישורי כתיבה באמצעות עבודה מתמשכת של המורים והתלמידים, ואת השפעתה של עבודה זו על טיפוח כלל התפקודים האורייניים של התלמידים.

מקורות

אופלטה, י. וטובין, ד. (2008). חטיבת הביניים בישראל: יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים. נייר עמדה.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2007). מוסדות חינוך- גני ילדים ובתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, תשס"ג-תשס"ד, ירושלים.

בנבנישתי, ר., זעירא, ע. ואסטור, ר. (2002). אלימות במערכת החינוך: דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית-הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד.

הראל, י., מולכו, מ. וטילינגר, א. (2003). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוס התנהגויות סיכון: סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994-2002. אוניברסיטת בר-אילן ומשרד החינוך, התרבות והספורט.

וורגן, י. (2010) ניצול שעות הוראה במערכת שעות הוראה החינוך מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. נדלה ב-8.8.2010

<http://cbl212-235-5-230.bb.netvision.net.il/mmm/data/pdf/m02470.pdf>

קלינוב, ר. (2010). מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית על-פי Education at a Glance (EAG) 2010, הוזמן ולווה על-ידי ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. נדלה ב-8.8.2010

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EDA87690-2ECD-435E-89B7-F8AF85BB0091/117569/EAG_2010_Klinov.doc

רש, נ. (2008). חטיבות הביניים בישראל: בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים. ירושלים: קבוצת ון ליר לחינוך.

Alber-Morgan, S.R., Ramp, E.M., Anderson, L.L., Martin, C.M. (2007). Effects of repeated readings, error connection, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *The Journal of Special Education*, 41, 17-30.

Archambault, I., Eccles, J., Vida, M.N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, 4, 804-816.

Bedard, K., & Do, C. (2005). Are middle schools more effective? The impact of school structure on student outcomes. Retrieved September 17, 2010, from <http://www.econ.ucsb.edu/~kelly/middle.pdf>

Brasseur, I.F., Hock, M.F., Deshler, D.D. (2005). *The bridging strategy*. Lawrence, KS: The University of Kansas Center for Research on Learning.

Byrnes, V., & Ruby, A. (2007). Comparing achievement between k-8 and middle schools: A large-scale empirical study. *American Journal of Education*, 114, 101-135.

Calhoun M.B., Sandow A., Hunter C.V. (2010). Reorganizing the instructional reading components: could there be a better way to design remedial reading programs to maximize middle school students with reading disabilities' response to treatment?. *Annals of Dyslexia*, 60, 1, 57-85.

Chamberlain, A., Daniels, C., Madden, N.A., Slavin, R.E. (2009). A randomized evaluation of the Success for All middle school reading program. *MGRJ*, 2, 1-21.

Chapman J.W., Tunmer, W.E. (2003). Findings from the International Adult Literacy Survey on the incidence and correlates of learning disabilities in New Zealand: Is something rotten in the state of New Zealand?. *Dyslexia*, 9, 2, 75-98.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 3, 568-587.

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reutman, D., Flanagan, C., Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence - the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48, 90-101.

Goldberg, S., & Israelashvili, M. (2008). Stress, coping, and adjustment upon transition to junior-high school. In P. Buchwald, & K. Moore (Eds.) *Stress and Anxiety – Application to Adolescence, Job Stress, and Health* (Chapter 3). Berlin: Logos.

Hsieh, P., Cho, Y. J., Liu, M., Schallert, D. L. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education*, 36, 33-50.

Johnson, E.S., & Smith, L. (2008). Implementation of response to intervention at middle school: Challenges and potential benefits. *Teaching Exceptional Children*, 40, 46-52.

Joshi, R.M., (2010). Role of orthography in literacy acquisition and literacy problems among monolinguals and bilinguals. *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures literacy studies*, 2, 3, 167-176.

Katzir, T., Lesaux N., Young-Suk, K. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 3, 261-276.

Langberg, J.M., Epstein, J.N., Altaye, M., Molina, B.S.G., Arnold, L.E., Vitiello, B. (2008). The transition to middle school is associated with changes in the developmental trajectory of ADHD symptomatology in young adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 651-663.

Lesaux, N., & Kieffer M.J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47, 3, 596-632.

Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R., Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 2, 99-108.

Nippold, M.A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents and young adults* (3rd ed). Texas: PRO-ED.

Radcliffe, R., Caverly, D., Hand, J., Franke, D. (2008). Improving reading in a middle school science classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51, 398-408.

Randall, J., & Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *The Journal of Educational Research*, 102, 175-185.

Ross, S.M., McDonald, A.J., Alberg, M. (2007). Achievement and climate outcomes for the Knowledge is Power Program in an inner-city middle school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12, 137-165.

Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence theory and practice. In Susan B. Neuman, David K. Dickinson (eds.). *Handbook of early literacy research*. New-York: Guilford Press.

Stormshack, E.A., Dishion, T.J., Light, J., Yasui, M. (2005). Implementing family-centered interventions within the public middle school: Linking service delivery to change in student problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 723-733.

Sweet, A.P., & Snow, C.E. (eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New-York: Guilford Press.

Wang, M.T., Selman, R.L., Dishion, T.J., Stormshak, E.A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274-286.

Way, N., Reddy, R., Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.

Vaughn, S., Cirino, P.T., Wanzek, J., Wexler, J., Fletcher, J.M., Denton, C.D., et al., (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39, 3-21.

נספח 1: רשימת המשתתפים

חברי הוועדה:

שם	תפקיד
עלית אולשטיין	בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית. יו"ר הוועדה
מרים בן פרץ	הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
שאול הוכשטיין	המכון למדעי החיים, האוניברסיטה העברית
איריס טבק	המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון
גד יאיר	ראש המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, האוניברסיטה העברית
משה ישראלשוילי	ראש החוג להיבטים התפתחותיים בחינוך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א
אלינור סאיג-חדאד	המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן
יוסי צלגוב	המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בן-גוריון
תמי קציר	הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
מלכה רפפורט חובב	החוג לבלשנות, האוניברסיטה העברית
פנינה שירב	לשעבר האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך
איתי פולק	מרכז הוועדה

מוזמנים (לפי סדר א"ב):

שם משפחה	שם פרטי	תפקיד
אדי-רקח	אודרי	בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב
בוזו	מאיה	מכון ברנקו וייס
בר-יעקב	אורה	מנהלת תיכון מקיף י"א ע"ש רבין, באר-שבע
ג'אבר	כאות'ר	המפמ"רית להוראת הערבית בחינוך הערבי, משרד החינוך
גול	מרים	מנהלת תיכון עירוני ה' תל-אביב
גל	שחף	ראש היחידה להערכת פעילות יד הנדיב, מכון סאלד
גליזר	גיוש	אחראי תחום מחקר חינוכי, יד הנדיב
דרמון	אביטל	מנהלת היזמה למחקר יישומי בחינוך
הרפז	דבורה	מכון גורלניק, רשת אורט
השכל שחם	עירית	הפיקוח על הוראת העברית, משרד החינוך
זוזובסקי	רות	המרכז לחינוך מדעי וטכנולוגי, אוניברסיטת תל-אביב
זורמן	רחל	מנהלת מכון סאלד
כהן	עירית	מנהלת חס"ב בתיכון שבח מופת, תל-אביב
לינדר	יפעת	מתכללת פעילות יד הנדיב בחטיבות הביניים, יד הנדיב
מג'אדלה	היפאא	מכללת אלקאסמי
מזרב	טליה	מכון גורלניק רשת אורט
מייזלס	עפרה	דיקן הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
מעגן	דוד	ראש תחום חינוך גבוה וכוחות הוראה, הלמ"ס
סלומון	יואב	מכון ברנקו וייס
עופרים	יעל	מנהלת מחקר, מכון אבני ראשה
עמיר	עליזה	הפיקוח על הוראת העברית, משרד החינוך
פיינברג	עפרה	המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון
פס	יפה	מנהלת האגף לחינוך על יסודי, משרד החינוך
פרידמן-גולדברג	שירה	אוניברסיטת ת"א
רפ	יואל	ראש אגף בחינות, ראמ"ה
שיניאק	מזל	המפמ"רית להוראת העברית, משרד החינוך
שליסל	מירי	מנהלת צוות החינוך, יד הנדיב
שרביט	רונית	מנהלת גף פיתוח פדגוגי, משרד החינוך

נספח 2: חומרי הרקע למפגש הלימודי בנושא מאפייני חטיבות

הביניים

חומרים שהוכנו לקראת המפגש

- אדי-רקח, א., בירן, ה., ופרידמן-גולדברג, ש. [חטיבות ביניים: מאפיינים ואתגרים](#).
- ג'אבר, כאות'ר. [תמונת מצב של חטיבות הביניים במגזר הערב](#).
- עופרים, יעל. [נקודות למחשבה בעקבות הסקירה בנושא חטה"ב](#).
- פולק, איתי. [מבחר נתונים על חטיבות הביניים בישראל ובעולם](#).
- פס, יפה. [חטיבות הביניים – תמונת מצב](#).

חומרים חיצוניים שהוגשו למשתתפים

- הורביץ, נ., וקסלר, ש. [מסמך סיכום: בחינת הדרכים להגדלת אפקטיביות כיתות ז-ט ברצף שש שנותי](#).
- וורגן, י. (2010). [חטיבות הביניים ומקומן במבנה החינוך העל-יסודי במערכת החינוך](#). מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- משרד החינוך, המינהל להכשרה, השתלמות והדרכה לעובדי הוראה (2006). [הוועדה המייעצת למנכ"ל בעניין בקשות של רשויות לשינוי במבנה הרצף החינוכי – דוח סופי](#).
- רש, נ. (2008). [חטיבות ביניים, בעיות וקשיים, פתרונות אפשריים: מסגרת לניתוח כיווני הכרעה](#). מכון ון-ליר.

נספח 3: סדר יום למפגש הלימודי בנושא מאפייני חטיבות

הביניים

סדר יום לישיבת הוועדה לשפה ואוריינות בנושא מאפייני חטיבות הביניים וגיל ההתבגרות

מועד המפגש: 22.12.10 ט"ו בטבת תשע"א 15:00-19:00
מקום המפגש: בית ציוני אמריקה, תל-אביב, חדר הגלריה

14:00-14:15 התכנסות

15:14-15:20 חלק ראשון: חטיבות הביניים בישראל – מאפיינים מבניים ופדגוגיים והשפעתם על

הוראה ולמידה

מציגים:

פרופ' עלית אולשטיין - מבחני פיזה 2009

ד"ר אודרי אדי-רקת, שירה גולדברג – חטיבות הביניים: מאפיינים ואתגרים

דוד מעגן - מאפייני כוחות ההוראה בחטיבות הביניים

דיון עם המשתתפים בממצאים העיקריים שעולים מהסקירה ומנתוני הלמ"ס

15:20-16:10 דיון:

- המתח בין פיצול ההוראה וערעור הקשרים מורה-תלמיד ובין החיוניות של קשר זה להצלחת התלמיד

16:10-16:20 הפסקה

16:20-17:20 חלק שני: אוריינות לשונית בחטיבות הביניים

מציגה:

ד"ר תמי קציר – אוריינות לשונית בחטיבות הביניים: מודלים באוריינות לשונית וניסיון

מעשי בחטיבות ביניים בארה"ב

דיון:

- המתח בין הצרכים האורייניים וכישורי הלמידה מצד אחד, ובין ארגון הלמידה

בחטיבת הביניים מצד שני

17:20-17:30 הפסקה

17:30-18:10 סיכום דיון: תובנות והצעות לקידום הידע בנושא חטה"ב ודרכי פעולה אפשריות

18:10-18:20 הפסקה

18:20-19:00 חלק שלישי: דיון פנימי בין חברי הוועדה – סיכום המפגש ומהלכים עתידיים

נספח 4: תקציר הסקירה "חטיבות הביניים: מאפיינים

ואתגרים"

חטיבות הביניים: מאפיינים ואתגרים - תקציר

אודרי אדי-רקח, הדר בירן, ושירה פרידמן גולדברג

כיום, כ-40 שנה לאחר ההמלצה על ביצוע הרפורמה, התועלת שבחיטוב עדיין מעסיקה חוקרים ומעצבי מדיניות חינוכית. סקירת הספרות שמובאת להלן נועדה לבחון מה ידוע לנו על מאפייני חטיבות הביניים והשפעתה של מסגרת בית-ספרית זו על תהליכים לימודיים, במיוחד על סוגיית האוריינות הלשונית.

לצורך ביצועה של סקירת הספרות נעזרנו במגוון מאגרי מידע אקדמיים, באתרים רשמיים של UNESCO וה-OECD ובאתרים של משרדי החינוך במדינות נבחרות. כדי לסקור את המצאי בישראל, נעזרנו גם באתרי המוסדות הרשמיים האלה: אתר משרד החינוך בישראל, ראמ"ה, למ"ס ואתרי המכללות והאוניברסיטאות. כן ערכנו כמה ראיונות אישיים כדי לקבל מידע נוסף על הקיים. בנושא חטה"ב בעולם התמקדנו בספרות מהשנים 2005-2010, ובנושא חטה"ב בישראל התמקדנו בספרות מהשנים 2000-2010.

בסקירת הספרות התמקדנו במאפיינים שונים של חטיבת הביניים ובהתערבויות שנועדו לקדם את ההסתגלות של התלמידים ללימודים בחטיבת הביניים בכלל, וללימוד אוריינות לשונית בפרט. בהקשר זה תוארה המדיניות הננקטת בכמה מדינות שהגיעו להישגים מובילים בתחום האוריינות. הסקירה דנה בהרחבה בנושאים אלה כפי שהם באים לידי ביטוי בזירה הישראלית.

מסקירת הספרות עולה כי חטיבות הביניים הן מסגרות לימוד שכיחות במערכות חינוך שונות. גם בישראל, 75% מהתלמידים לומדים בחטיבות הביניים, שקולטות תלמידים המצויים בשלב ההתבגרות המוקדמת. בשלב זה, הפרט מתנסה בו-זמנית בשינויים פיזיולוגיים, קוגניטיביים, פסיכולוגיים וחברתיים. אולם, לחטיבת הביניים אין בהכרח מענה לצרכים הייחודיים והמורכבים של התלמידים.

החלק של סקירת הספרות שהתייחס לספרות הבין-לאומית, מצביע על כך, שהמעבר מבית הספר היסודי לחטה"ב כרוך בשינוי משמעותי בסביבת הלמידה. זהו מעבר למסגרת לימודית גדולה והטרונגנית, המורכבת ממגוון קבוצות מיעוט ומעמדות חברתיים. סביבה זו, שאימצה מאפיינים ארגוניים של החטיבה העליונה, היא תובענית ותחרותית מבחינה לימודית. חטיבת הביניים אף מתאפיינת בתמיכה אישית מועטה ובקשרים חברתיים רופפים בין התלמידים למורים ובין התלמידים לקבוצת השווים. מאפיינים אלו חושפים את התלמידים לחוויות בית-ספריות שאינן תואמות את הצרכים הייחודיים האופייניים לגיל ההתבגרות המוקדמת. יתר על כן, הספרות מצביעה על כך שהיכולת של חטיבות הביניים להתמודד עם המאפיינים הייחודיים של תלמידי חטה"ב מוגבלת גם בשל פיחות במשאבי ההוראה העומדים לרשות המורים – בתוך בית הספר (למשל, גודל כיתות) ומחוצה לו (היחלשות הקשר שבין בית הספר לקהילת ההורים). חוסר התאמה זה, המקשה על הסתגלות התלמידים לחטיבת הביניים, קשור לירידה ברמת ההישגים ובמוטיבציה ללימודים, ולהתחזקותה של התנהגות לא רצויה בקרב התלמידים בבית הספר.

בספרות שנסקרה נמצא היצע רחב של תכניות התערבות שנועדו להתמודד עם מצב זה. תכניות אלו, שנועדו לתת מענה לקשיים ולאתגרים שאיתם צריכים התלמידים להתמודד בחטיבת הביניים, ממוקדות בעיקר בתלמידים או בבית הספר כמערכת. מרבית ההתערבויות נועדו לקדם הישגים לימודיים ולשפר את התנהגותם של התלמידים. בהתאם לכך, התכניות פועלות לפיתוח וחיזוק של הקשרים החברתיים בתוך בית הספר וכן בינו לבין סביבתו. הן גם מעודדות את המעורבות של כל השותפים בתהליך החינוכי (מורים, תלמידים, הנהלה ומורים), במטרה ליצור את הבסיס ללמידה יעילה ולקידום הרווחה האישית של התלמידים. במובן זה, תכניות ההתערבות מנסות לשלב בחטיבת הביניים מרכיבים שיש בהם כדי לבסס סביבה בית-ספרית שתהיה מותאמת יותר לצורכי התלמידים.

אשר לקידום הישגים בתחום האורייני, גם כאן נמצא כי התכניות מגוונות, חלקן ממוקדות בפיתוח אסטרטגיות למידה שנועדו לתרום לשיפור מיומנויות אורייניות של תלמידים, חלקן בהכשרת מורים, וחלקן בשינוי מערכתי כולל. כל התכניות דורשות מן המורים והתלמידים עבודה אינטנסיבית לאורך זמן, וזו צריכה להיות מלווה בניטור עקבי ושיטתי של הישגי התלמידים.

חלק מהעקרונות המנחים את תכניות ההתערבות מיושמים במדינות המובילות בהישגי התלמידים במבחנים הבין-לאומיים בתחום האוריינות ואשר בהן מתקיים מבנה חטיבות הביניים. במדינות אלו מתקיימים המאפיינים הבאים: מדיניות ברורה ביחס ללימוד אוריינות בבית הספר, השקעת משאבים לקידום האוריינות, הגדרת סטנדרטים להצלחה בתחום האוריינות, מערכת הערכה שמלווה את יישום המדיניות והתכניות השונות המופעלות, השקעה בהכשרה מקצועית למורים בנושא האוריינות, דגש על קידום אוריינות בכל התחומים של תכנית הלימודים בחטיבות ביניים, קידום שמבסס תרבות אוריינית בית-ספרית, ובעיקר קידום נושא האוריינות עוד בשלב החינוך היסודי.

גם בספרות שהתמקדה בישראל נמצא כי יש פער בין צורכי התלמידים למאפייני חטיבות הביניים. באופן כללי, חטי"ב היא מסגרת לימודית המכוונת להישגים לימודיים, מסגרת שמושם בה דגש אקדמי בולט, ושבהשוואה לבית הספר היסודי, מבוססת על יחסים רופפים ופחות תומכים בין שותפי התפקיד בביה"ס: הנהלה, מורים, תלמידים והורים. בנוסף, בחטיבת הביניים מתקיימים כיום תהליכי הוראה ולמידה בתנאים קשים במיוחד מבחינת גודל בית הספר, גודל כיתה ויחס מורה-תלמידים. במרבית הממדים הללו, החינוך הערבי, והבדואי בפרט, בולט במיעוט משאביו.

מן המידע שסקרנו ניתן היה ללמוד כי תכנית הלימודים בחטי"ב מזמנת מקום לגמישות ולהתאמה לצרכים הייחודיים של כל בית ספר. אולם גמישות זו אינה מנותבת בהכרח לקידום הלמידה של התלמידים. העדויות שעמדו בפנינו מצביעות על כך שחטי"ב מתגבשת כמסגרת שאימצה את הנורמות ודרכי הפעולה של החטיבה העליונה ומורי חטי"ב דומים בדרכי עבודתם למורים בחטיבה העליונה יותר מאשר למורי בית הספר היסודי.

על בסיס סקירה זו, קשה לגבש עמדה ברורה ועקבית בדבר הישגיהם הלימודיים של תלמידי חטיבות הביניים למול עמיתיהם הלומדים בבית הספר היסודי. אולם ניתן להסיק כי בחינוך העברי והערבי, המורים בחטי"ב העבירו את האחריות ללימודים לתלמידים. תפיסות אלו, המשולבות עם הדגשת הישגים לימודיים והצבתם בראש סדרי העדיפויות של ביה"ס, מעמידות את התלמידים בפני לחצים האופייניים לחטיבה העליונה, אך במצב שבו יש פחות משאבים ותנאי ההוראה והלמידה קשים יותר. ספק רב אם מצב זה מוצדק בגיל ההתבגרות. סביר להניח שהוא מגביל את האפשרות להוביל את התלמידים למיצוי יכולתם הלימודית.

הדבר נכון גם ביחס לתחום האוריינות בחטיבות הביניים. נושא זה חשוב להצלחתם הלימודית של התלמידים ומטריד קובעי מדיניות, אך מסקירת הספרות למדנו כי מעט משאבים יחסית מופנים לקידום נושא זה. הדבר בא לידי ביטוי במיעוט של השתלמויות מורים, בדרכי הכשרה להוראה שלא מכוונות לחטיבת הביניים ובמיעוט של תכניות התערבות, שהתועלת שלהן טרם נבחנה. בד בבד, יש מגמה להתערבות של משרד החינוך בקידום נושא האוריינות במערכת החינוך (למשל, תכנית שלהב"ת), ויש יזמות שונות לקידום נושא זה ברמת ביה"ס וברמת הרשות המקומית. אולם, הספרות כמעט ואינה מתייחסת להתפתחויות ותהליכים אלו.

סקירת הספרות חשפה שהידע על חטי"ב בישראל הוא מצומצם ביותר ויש מעט מאוד מחקרים שמתמקדים במסגרת חינוכית זו ובתהליכים שבה. אין בספרות התייחסות עקבית להבחנה בין תלמידי כיתות ז'-ח' הלומדים בבתי ספר יסודיים לבין אלו הלומדים בחטיבות ביניים.

אין התייחסות להבחנה בין חטיבת ביניים צמודה לחטיבת ביניים עצמאית. בהקשר זה, אין עבודות העוסקות בהשפעות המבנה הבית-ספרי על תהליכים ותוצרים חינוכיים. חטיבת הביניים היא זירה חינוכית עשירה ומגוונת. יחד עם זאת, קיים פער בין מה שהספרות המחקרית מציגה לבין התהליכים בשדה. במילים אחרות, בישראל קיים פער בין הנעשה בפועל לבין מה שאנו יודעים מבחינה מחקרית על עשייה זו.

באופן כללי, חסר מידע מחקרי על חטיבות הביניים בישראל בכל התחומים שנגענו בהם בסקירה זו. לפיכך האפשרות להתמודד עם שאלות בדבר יעילותה של מסגרת חינוכית זו והשפעותיה על תהליכי הלמידה וההוראה ועל התפוקות החינוכיות היא מוגבלת ביותר ודורשת זהירות רבה בהסקת מסקנות ובקביעת מדיניות.

על בסיס סקירת הספרות מומלץ :

1. לבחון מחדש את התפקיד והיעדים של חטי"ב. במצב הנוכחי נראה כי מסגרת זו "נבלעה" בחינוך העל-יסודי ואימצה את העקרונות המנחים את החטיבה העליונה.
2. יש מגמה בקרב מעצבי מדיניות חינוכית (במשרד החינוך וברשויות המקומיות) להתייחס לחטיבת הביניים כחלק מהרצף החינוכי שתחילתו בבית הספר היסודי וסיומו בחטיבה העליונה. בהקשר זה, מומלץ לבחון את אופי הקשרים והחיבורים בין המערכות החינוכיות כיום, בכדי שרצף זה יתקיים ויהיה רלוונטי ומתאים להתפתחות התלמידים וצורכיהם.
3. מומלץ לקדם ולפתח מדיניות מבוססת-נתונים. כפי שלמדנו ממדינות אחרות, לחיבור שבין העשייה המחקרית לעשייה בשדה יש פוטנציאל לקידום מערכת החינוך.
4. מהסקירה שהובאה עלה באופן ברור שההתייחסות לאוריינות צריכה להתחיל בגיל צעיר, כאשר התלמידים בבית הספר היסודי. בכדי לקדם את היכולות האורייניות של התלמידים ואת הישגיהם בתחום זה, נדרשת פעילות אינטנסיבית לאורך זמן. במובן זה יש לראות את חטיבת הביניים כהמשך ליסודות שהונחו בבית הספר היסודי ולא רק כמסגרת שמכינה לקראת החטיבה העליונה.
5. נדרשת חקירה שיטתית ואינטנסיבית המתייחסת למאפיינים ולהשפעות של חטי"ב. קיימים נתונים בנושא זה, ומומלץ שייעשה בהם שימוש כדי להרחיב את הידע ולענות על שאלות הממוקדות בחטיבת הביניים.